



V CONGRESO GALEGO-PORTUGUÉS
DE PSICOPEDAGOXÍA
ACTAS (COMUNICACIÓNS E POSTERS)
Nº 4 (Vol. 6) Ano 4º-2000 ISSN: 1138-1663

ASPECTOS MOTIVACIONAIS DO SUCESSO NA LÍNGUA MATERNA

Luísa FARIA

Ana RESENDE

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto

Rua do Campo Alegre, 1055,

4169-004 Porto/Portugal

T: 22 607 97 00; Fax: 22 607 97 25;

E-mail: lfaria@psi.up.pt

RESUMO

O sucesso na Língua Materna não depende apenas dos aspectos intelectuais da realização dos alunos, mas também de factores de ordem motivacional, sobretudo de crenças pessoais acerca da capacidade para realizar adequadamente no domínio verbal, que se apresenta estruturante do sucesso escolar global.

Neste estudo é analisada a influência de duas variáveis motivacionais – auto-conceito académico verbal e concepções pessoais de inteligência – no rendimento em Língua Portuguesa, numa amostra de 452 alunos do 9º ano, utilizando como indicadores do rendimento, as notas do 3º período, as informações dos professores e o raciocínio verbal (avaliado através de um teste objectivo), cujas inter-relações serão também estudadas.

Os resultados apontam para a existência de relações positivas entre as variáveis motivacionais e o rendimento na Língua Portuguesa. Por outro lado, as informações dos professores acerca do desempenho dos alunos apresentam relações mais fortes e positivas com a nota do 3º período do que com o raciocínio verbal, demonstrando que a nota no final do período congrega aspectos objectivos e subjectivos da realização dos alunos.

Palavras-chave: Língua Materna; auto-conceito académico verbal; concepções pessoais de inteligência; rendimento académico verbal.

1. A IMPORTÂNCIA DA LÍNGUA MATERNA

1.1. O Papel Integrador da Língua Portuguesa

A Língua Materna no currículo é o suporte das aquisições básicas, revestindo-se também de capital importância na relação com as outras disciplinas e tendo então um papel transdisciplinar.

“É facto aceite que as aprendizagens linguísticas interferem de forma complexa na realização de outras aquisições, sendo, como tal, condicionantes das trajetórias educativas dos alunos e da sua integração escolar e social” (Ribeiro, 1999, p. 21). O domínio da Língua Portuguesa condiciona o sucesso escolar, reconhecendo-se que, enquanto elemento mediador, permite a nossa identificação, a descoberta do mundo à nossa volta, a sua compreensão e a apropriação de saberes (Rebello, 1990). A Língua Materna tem cada vez mais um papel nuclear em todas as aprendizagens, competindo-lhe desenvolver as aptidões linguísticas e comunicativas dos alunos. Baptista (1990) refere a propósito que a Língua Materna constitui “o sistema *substante e fundante* do discurso pedagógico-didáctico das demais disciplinas curriculares:” (p. 64).

1.2. Língua Materna e Formação para a Cidadania

O que significa crescer em Português? Existem valores, saberes e costumes que se perpetuam no tempo, marcando o comportamento de um povo com o decorrer do tempo e que constituem a cultura, a qual se expressa através da língua (Grande, 1999). A língua é o meio de identificação, comunicação e compreensão de todos os que pertencem a uma mesma cultura (Grande, 1999), tendo também um papel socializador pois, como falantes da Língua Portuguesa, desenvolvemos uma identidade pessoal e social que enfatiza o sentimento de pertença a uma cultura e a um país (Espírito Santo, 1994). A adesão aos outros, ao conhecimento e a diversas formas de cultura, são feitos através da língua, sendo ela que nos permite exprimir o que pensamos e sentimos, bem como afirmar-nos como cidadãos (Ferraz, 1997), sendo “o seu domínio que nos dá o poder de sermos” (Ferraz, 1997, p. 9).

2. AFINAL COMO TRATAMOS A LÍNGUA PORTUGUESA, A NOSSA LÍNGUA MATERNA?

“A Língua Portuguesa, considerada a quinta ou sexta mais falada no mundo e a terceira na Europa, é usada nos cinco continentes por 200 milhões de locutores, sendo utilizada, em Portugal e no Brasil como primeiro instrumento de comunicação” (Ançã, 1999, p. 14). Mas, será que de facto ela é bem utilizada? Estarão a ser postos ao serviço da Língua Portuguesa os recursos materiais e humanos necessários à sua promoção e desenvolvimento? Pela importância de que se reveste a Língua Materna, ela deve ser objecto de grande preocupação e atenção na forma como é transmitida e na forma como é abordada, considerando, em pé de igualdade, os aspectos do conteúdo científico e da área motivacional. É que, se a língua não se aprende sem trabalho, não podemos esquecer que ela também não se aprende sem motivação. Como refere Cardoso (1994, cit. Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz & Sim-Sim, 1994, p. 191) “essa motivação surge mais facilmente em actividades que privilegiam a funcionalidade do sentido” (p. 192), isto é, actividades que dão relevo ao “saber fazer” em detrimento do simples “saber” (Baptista, 1990; Cardoso, 1994, cit. Cardoso, Duarte, Costa, Ferraz & Sim-Sim, 1994, p. 191).

3. RELAÇÃO ENTRE A MOTIVAÇÃO E O SUCESSO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Sabemos que a aprendizagem na escola não depende apenas da capacidade intelectual, mas também da capacidade para lidar com a realização, principalmente se esta é de fracasso (Faria, 1998a). De facto “os processos motivacionais afectam os processos de aprendizagem e de realização” (Faria, 1995, cit. Faria, 1998a, p. 47). Assim, analisaremos neste estudo o papel de duas variáveis motivacionais, auto-conceito académico e concepções pessoais de inteligência, no sucesso na Língua Portuguesa.

3.1. Definição de auto-conceito

Para Shavelson, Hubner e Stanton (1976, *in* Antunes & Fontaine, 1996; Byrne & Shavelson, 1986; Faria & Fontaine, 1990; Marsh & Hattie, 1996; Shavelson & Bolus, 1982; Vaz Serra, 1986), o auto-conceito é definido pelas percepções que o indivíduo desenvolve acerca de si próprio, sendo formado através da experiência com o seu meio, dos reforços dos outros significativos e das atribuições para o seu próprio comportamento. Vários estudos demonstram a existência de relações positivas entre o auto-conceito académico e a realização escolar.

3.2. Definição de concepções pessoais de inteligência

O modelo teórico sobre as concepções pessoais de inteligência foi proposto por Bandura e Dweck (1985, *in* Faria, 1998b). Segundo este modelo existem duas concepções pessoais de inteligência, que representam crenças implícitas acerca da natureza da inteligência e das suas possibilidades de desenvolvimento, à volta das quais se organizam comportamentos, cognições e afectos: a concepção *estática* e a concepção *dinâmica* (Dweck, 1999; Dweck & Leggett, 1988). A concepção *estática* vê a inteligência como um traço (característica interna), fixo e incontrolável, global e estável que o sujeito não pode modificar. A concepção *dinâmica* vê a inteligência como uma qualidade flexível, controlável e desenvolvimental, um conjunto de competências susceptíveis de promoção e desenvolvimento através do esforço e do investimento pessoal (Dweck & Leggett, 1988; Faria, 1995; 1998b; Faria & Fontaine, 1989; Fontaine, 1990b). Deste modo, as concepções dinâmicas promovem o sucesso académico e o investimento na aprendizagem.

Assim, esperamos encontrar correlações positivas entre o auto-conceito académico e as notas a Língua Portuguesa, bem como entre as concepções pessoais de inteligência e as notas.

4. OBJECTIVOS

Os objectivos deste estudo são: analisar a influência de duas variáveis motivacionais – auto-conceito académico e concepções pessoais de inteligência – no rendimento em Língua Portuguesa, numa amostra de 452 alunos do 9º ano.

5. MÉTODO

5.1. Amostra

A amostra do nosso estudo é constituída por 452 sujeitos do 9º ano de escolaridade, rapazes (56,2%) e raparigas (43,8%) de três NSE – alto (14,8%), médio (47,3%) e baixo (37,8%), residentes em zonas urbanas do interior (47,6%) e do litoral (52,4%), do Norte do país (Quadro 1).

Quadro 1 - Distribuição da amostra em função da zona de residência, do sexo e do NSE

Zona	Interior Urbano			Litoral Urbano			Total			
	F	M	T	F	M	T	F	M	T	
NSE	Alto	9	5	14	17	36	53	26	41	67
	Médio	59	55	114	36	64	100	95	119	214
	Baixo	40	47	87	37	47	84	77	94	171
Total	108	107	215	90	147	237	198	254	452	

5.2. Instrumentos

• **Questionário de auto-conceito – *Self-Description Questionnaire II – SDQ II* de Marsh, Relich e Smith (1983) - com adaptação portuguesa de Fontaine (1991) - O *SDQII* é constituído por 102 itens que se distribuem por 11 escalas. Neste estudo, apenas usamos as subescalas de “auto-conceito académico verbal/português” e de “auto-conceito académico assuntos escolares em geral”, dado o objectivo da nossa investigação. O instrumento, organizado em torno destas duas subescalas, é constituído por 20 itens (10 da área verbal e 10 dos assuntos escolares em geral), que se apresentam de forma alternada, para tornar a estrutura das subescalas menos transparente, sendo cotados de 1 a 6 e totalizando um mínimo de 10 pontos em cada subescala e um máximo de 60 pontos.**

• **Questionário sobre as Concepções Pessoais de Inteligência - *CPI* (Faria, 1990; 1995) - O formato da versão portuguesa do CPI, apresenta 26 itens: 15 da concepção “estática” e 11 da concepção “dinâmica”. Os 26 itens são cotados de 1 a 6, apresentando-se as cotações mais elevadas associadas a concepções mais dinâmicas em ambas as subescalas. A cotação mínima da escala estática é 15 e a máxima 90, enquanto que para a escala dinâmica a cotação mínima é 11 e a máxima é 66.**

• **Prova de Raciocínio Verbal (*VR*) (Almeida, 1985) - Esta prova é constituída por 40 itens verbais, sendo cada item cotado com 1 ponto apresentando a cotação total máxima de 40 pontos.**

• **Questionário de Avaliação de Língua Portuguesa para Professores – *QALP* (Resende & Faria, 1999) - Este questionário é constituído por 11 subescalas e 86 itens. Para cada item, as professoras deveriam indicar o seu grau de acordo numa escala de *Likert* de seis pontos variando entre “concordo totalmente” (6) e “discordo totalmente” (1). A cotação total mínima é de 86 pontos e a cotação total máxima é de 516 pontos.**

5.3. Procedimento

A forma de administração dos instrumentos foi colectiva sendo a sua duração de duas horas, em turmas inteiras no horário escolar normal. O questionário de Avaliação de Língua Portuguesa, para professores, foi entregue a cada uma das docentes desta disciplina em cada turma (N = 11).

6. RESULTADOS

O Quadro 2 apresenta as correlações entre o auto-conceito académico (Verbal e Assuntos Escolares em Geral) e as notas a L.P. nos três períodos lectivos, para a amostra total.

Quadro 2 - Correlações entre o auto-conceito académico e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	Geral	Verbal
1º período	0,45 (**)	0,50 (**)
2º período	0,49 (**)	0,52 (**)
3º período	0,45 (**)	0,50 (**)

(**) Correlação significativa para $p < 0,01$

Verifica-se que os coeficientes de correlação do auto-conceito verbal com as notas a L.P. são ligeiramente superiores aos coeficientes de correlação do auto-conceito para os Assuntos Escolares em Geral com essas mesmas notas.

O Quadro 3 evidencia as correlações entre as concepções pessoais de inteligência e as notas a L.P. em cada um dos três períodos escolares, para a amostra total. As correlações apresentam-se globalmente fracas, embora sejam mais fortes entre a escala estática e as notas.

Quadro 3 – Correlações entre as subescalas das concepções pessoais de inteligência e as notas nos períodos a L.P.

Notas a L.P.	Dinâmica	Estática
1º período	0,15 (**)	0,22 (**)
2º período	0,14 (**)	0,26 (**)
3º período	0,15 (**)	0,27 (**)

(**) Correlação significativa para $p < 0,01$

A escala estática apresenta-se assim mais preditiva do rendimento na L.P. do que a escala dinâmica, demonstrando que as concepções menos estáticas (valores mais elevados) estão associadas a melhores notas a L.P.

O Quadro 4 apresenta as correlações entre as notas nos 1º, 2º e 3º períodos escolares, o raciocínio verbal e as subescalas do Questionário de Avaliação de L.P. As correlações apresentam-se todas significativas, positivas e de magnitude elevada. Assim, as avaliações dos professores são consonantes com as notas objectivas no final dos períodos, comprovando o papel e relevância da nota no contexto escolar. Curiosamente, o raciocínio verbal, apesar de se correlacionar positivamente com as avaliações dos professores, apresenta correlações de magnitude mais reduzida. Assim, o raciocínio verbal representa uma componente mais objectiva na avaliação da competência verbal e as notas espelham não apenas elementos objectivos como também elementos de avaliação subjectiva.

Quadro 4 – Correlações entre as subescalas do Questionário de Avaliação de L.P. e as notas nos períodos a Língua Portuguesa e o raciocínio verbal

Not. L.P.	Part	Leit	Esc	Flig	Ext	Trb	Cmp	Avl	Cad	Aesc	Mrg
1º per.	0,62 (**)	0,17(**)	0,67(**)	0,63(**)	0,44(**)	0,58(**)	0,62(**)	0,61(**)	0,45(**)	0,49(**)	0,69(**)
2º per.	0,64(**)	0,69(**)	0,68(**)	0,62(**)	0,38(**)	0,60(**)	0,62(**)	0,64(**)	0,50(**)	0,51(**)	0,72(**)
3º per	0,62(**)	0,66(**)	0,64(**)	0,59(**)	0,41(**)	0,60(**)	0,60(**)	0,60(**)	0,49(**)	0,45(**)	0,67(**)
rac. verb.	0,38(**)	0,42(**)	0,41(**)	0,43(**)	0,12(*)	0,33(**)	0,30(**)	0,63(**)	0,21(**)	0,21(**)	0,37(**)

(**) Correlação significativa para $p < 0,01$

Part – Participação/Comunicação orais; Leit – Leitura; Esc – Escrita; Flig – Funcionamento da Língua; Ext – Trabalhos Extra-Escolares; Trb – Trabalhos de Casa; Cmp – Comportamentos Globais; Avl – Avaliação; Cad – Caderno Diário; Aesc – Área-Escola; Mrg – Motivação e Realização Gerais; rac. verb. – raciocínio verbal

No Quadro 5 podemos observar as correlações entre as notas e o raciocínio verbal que se revelam positivas e semelhantes às obtidas por Almeida (1985).

Quadro 5 – Correlações entre as notas nos períodos a L.P. e o raciocínio verbal

	Notas L.P. 1º período	Notas L.P. 2º período	Notas L.P. 3º período
Raciocínio verbal	0,42 (**)	0,43 (**)	0,39 (**)

7. DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

Relativamente às relações entre o auto-conceito académico e as notas na L.P., verifica-se que os resultados confirmam os estudos realizados, quer no contexto português, quer noutros contextos culturais. Assim, por exemplo, Byrne (1996), refere que a realização verbal está fortemente relacionada com o auto-conceito verbal ($r = 0,39$) e menos correlacionada com o auto-conceito académico geral ($r = 0,21$), o que é bem patente nos resultados do nosso estudo (Quadro 2). Tais resultados aumentam de intensidade quando se analisam os resultados dos adolescentes, verificando-se correlações de 0,42 e 0,24 entre a realização na área verbal e os auto-conceitos verbal e

geral académico, respectivamente, estando precisamente os sujeitos do nosso estudo no período da adolescência. Embora no contexto português um estudo realizado por Veiga (1989, cit. Fontaine, 1991a) refira que esta relação diminui de intensidade na adolescência, no nosso estudo tal relação revela-se forte.

No que se refere às relações entre as concepções pessoais de inteligência e o rendimento na Língua Materna (Quadro 3) é de referir que, particularmente para a escala estática, os alunos com concepções menos estáticas (mais dinâmicas) apresentaram melhores resultados na L.P., confirmando a ideia de que estes alunos resistem melhor à adversidade dos contextos competitivos, conseguindo assim melhores notas, porque prosseguem objectivos centrados na aprendizagem, que não se centram nos resultados mas no desenvolvimento pela aprendizagem e pelo esforço.

Relativamente às relações entre a nota objectiva a Língua Materna, as avaliações dos professores acerca do rendimento na mesma e o raciocínio verbal (Quadro 4), os resultados comprovam que as notas continuam a ser os indicadores mais fiéis do investimento e das aprendizagens dos alunos nas várias disciplinas, em geral, e da Língua Portuguesa, em particular, muito mais do que o raciocínio verbal. As notas escolares, porque congregam em si elementos objectivos e subjectivos da realização do aluno, afectam o seu sentimento de competência pessoal.

Quanto às correlações entre as notas a Língua Portuguesa e o raciocínio verbal (Quadro 5), os resultados fazem prever que, quanto mais alto é o valor do raciocínio verbal, melhores são as notas a L.P. E certamente que o desempenho do professor, a sua intervenção e atenção continuadas e oportunas, a sua forma de actuar, o tipo de questões e a maneira como as coloca, a forma como dinamiza e motiva as aulas de L.P. (privilegiando os centros de interesse dos alunos), a relação afectiva que estabelece com os discentes ..., irão ter grande impacto nas relações positivas entre estas duas variáveis.

Torna-se ainda importante que, face à relevância da L.P. como disciplina estruturante de todas as outras, no futuro se desenvolva e implemente um programa de intervenção que contemple as variáveis motivacionais e cognitivas com efeito no rendimento escolar na Língua Portuguesa, com vista à sua progressiva mestria. Desse programa deverão fazer parte tópicos no sentido de diminuir o peso da atribuição à capacidade, que origina competição e afasta os alunos de objectivos centrados na aprendizagem, preocupados que estão com os juízos positivos de competência e com o evitamento de juízos negativos acerca da mesma.

Para além disso, o esforço deverá ser incentivado, como factor que promove a aprendizagem e facilita o desenvolvimento da capacidade.

É necessário que o aluno se sinta motivado intrinsecamente, mas também é desejável que o professor crie condições, para que as aulas e as actividades escolares deixem de ser o eterno aborrecimento que conduz a que muitos alunos abandonem a escolaridade. Só do equilíbrio destas duas formas de motivação – intrínseca e extrínseca – se originarão auto-conceitos académicos mais positivos e se desencadearão concepções pessoais de inteligência mais dinâmicas, com objectivos de realização centrados na aprendizagem e padrões de realização de persistência, onde esforço e capacidade podem caminhar e desenvolver-se conjuntamente.

8. BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L. S. (1985). *Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial*. Porto: FPCEUP.
- Ançã, M. H. (1999). Ensinar Português entre mares e continentes. *Série Línguas*, 2, 1-55.
- Antunes, C. & Fontaine, A. M. (1996). Relação entre o conceito de si próprio e a percepção social na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 81-92.
- Baptista, F. P. (1990). O tratamento pré-didático do texto linguístico e do texto literário: Pressupostos e pré-requisitos. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 63-81.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 283-316). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Cardoso, A., Duarte, I., Costa, A., Ferraz, M.J. & Sim-Sim, I. (1994). À volta da leitura: Reflexão conjunta sobre o ensino da leitura. *Inovação*, 7, 187-200.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*. PA: Psychology Press.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Espírito Santo, J. A. (1994). O papel formativo da disciplina de Português. *Ler Educação*, 13, 9-18.
- Faria, L. (1995). Concepções Pessoais de Inteligência: Estudos de validação de uma escala para os adolescentes portugueses. *Psychologica*, 13, 81-93.
- Faria, L. (1996b). Concepções pessoais de inteligência: Aspectos desenvolvimentais em adolescentes portugueses. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 71-79.
- Faria, L. (1998a). Concepções pessoais de competência: Promover a aprendizagem e o desempenho dos alunos. *Inovação*, 11, 47-55.
- Faria, L. (1998b). *Desenvolvimento diferencial das concepções pessoais de inteligência durante a adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica.
- Faria, L. & Fontaine, A. (1989). Concepções pessoais de inteligência: Elaboração de uma escala e estudos exploratórios. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 19-30.
- Faria, L. & Fontaine, A. M. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQI de Marsh à população Portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105.
- Ferraz, M. J. (1997). Aprendendo a ensinar Português. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do II Encontro Nacional da APP. Aprendendo a ensinar português* (pp. 9-20). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Fontaine, A. M. (1990b). Motivação e realização escolar. In Bártolo Paiva Campos (Org.), *Psicologia do Desenvolvimento e da Educação de Jovens* (vol. I, pp. 94-132). Lisboa: Universidade Aberta.
- Grande, N. R. (1999). A língua materna e a linguagem científica. In P. Feytor Pinto (Coord.), *Actas do 3º Encontro Nacional da Associação de Professores de português. Português, propostas para o futuro: Transversalidades, gramática, avaliação* (pp. 33-37). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In Bruce A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rebelo, D. (1990). A problemática do texto na Língua Portuguesa. *Revista Portuguesa de Educação*, 3, 83-92.
- Ribeiro, F. (1999). Crescer em português. *Noesis*, 51, 21-22.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Vaz Serra, (1986). A importância do auto-conceito. *Psiquiatria Clínica*, 7, 57-66.